

Atributos de um bom professor: um estudo sobre a percepção dos alunos de ciências contábeis

R C & C

REVISTA DE CONTABILIDADE E CONTROLADORIA

## ATRIBUTOS DE UM BOM PROFESSOR: UM ESTUDO SOBRE A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

### **ATTRIBUTES OF A GOOD TEACHER: A STUDY ON THE PERCEPTION OF STUDENTS OF SCIENCES ACCOUNTING**

Recebido em 21.02.2012 | Aceito em 15.07.2012 | Segunda versão aceita em 08.08.2012 |

Nota: este artigo foi aceito pelos Editores Romualdo Douglas Colauto e Ademir Clemente e passou por uma avaliação *double blind review*

A reprodução dos artigos, total ou parcial, pode ser feita desde que citada a fonte.

VAGNER ANTONIO MARQUES

Doutorando em Administração | Universidade Federal de Minas Gerais | Av. Antonio Carlos, 6627 | Belo Horizonte - MG | Telefone: (31) 34097275 | E-mail: [vagner\\_marques\\_4@hotmail.com](mailto:vagner_marques_4@hotmail.com) |

MARLEIDE CERQUEIRA DE OLIVEIRA

Mestre em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Minas | Coordenadora dos cursos de Gestão Financeira, Gestão Pública e Gestão Hospitalar da Faculdade Pitágoras | Av. Prudente de Moraes, 1602 | Belo Horizonte - MG | Telefone: (31) 30551062 | E-mail: [marleide478@hotmail.com](mailto:marleide478@hotmail.com) |

EDUARDO MENDES NASCIMENTO

Mestre em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Minas | Universidade Federal de Minas Gerais | Av. Antonio Carlos, 6627 | Belo Horizonte - MG | Telefone: (31) 34097275 | E-mail: [e.mn@uol.com.br](mailto:e.mn@uol.com.br) |

JACQUELINE VENEROSO ALVES DA CUNHA

Doutora em Controladoria e Contabilidade pela Universidade de São Paulo. Professora do Curso de Mestrado em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Minas | Av. Antonio Carlos, 6627 | Belo Horizonte - MG | Telefone: (31) 34097275 | E-mail: [jvac@face.ufmg.br](mailto:jvac@face.ufmg.br) |

## RESUMO

O ensino superior brasileiro intensificou-se nas últimas duas décadas, o que pode ser observado através do aumento da quantidade de Instituições de Ensino Superior (IES). O processo de ensino-aprendizagem envolve o aluno, o professor e a instituição, devendo existir uma avaliação do ensino e uma busca por novas alternativas para o aumento da eficácia e da eficiência desse processo. Tendo em vista que melhorias no processo educacional dependem do entendimento dos fatores que influenciam na aprendizagem dos alunos, o presente estudo busca identificar a opinião dos alunos de três cursos superiores de Ciências Contábeis em Belo Horizonte sobre as competências de seus professores que são mais valorizadas. Estas competências influenciam na definição de “bom” professor que é uma definição histórica e contextualmente construída. Para tal, realizou-se uma amostragem por acessibilidade e aplicaram-se questionários junto a estudantes do segundo, quinto e sétimo período de do curso de Ciências Contábeis oferecido por três faculdades do Município de Belo Horizonte/MG. Para a análise, utilizou-se a abordagem quantitativa através de estatística descritiva e testes de homogeneidade e associação – especificamente, qui-quadrado ( $\chi^2$ ). Os resultados evidenciaram que nível de conhecimento, didática e segurança foram os atributos mais valorizados na definição de competência do professor, sendo avaliados como extremamente importantes para uma parcela significativa dos respondentes.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem. Ensino Superior. Atributos.

## ABSTRACT

The Brazilian higher education was intensified in the last two decades, which can be observed by increasing the amount of Higher Education Institutions (HEIs). The teaching-learning involves the student, the teacher and the institution, and there should be an evaluation of teaching and a search for new alternatives to increase the effectiveness and efficiency of this process. Given that improvements in the educational process depends on the understanding of factors that influence student learning, this study seeks to identify the students' opinion of three courses in Accounting Sciences in Belo Horizonte on the skills of their teachers who are most valued. These skills influence the definition of "good" teacher who is a historical definition and contextually constructed. To this end, we carried out a sampling accessibility and applied questionnaires to students in second, fifth and seventh period of Accounting Course offered by three colleges in the city of Belo Horizonte / MG. For analysis, we used a quantitative approach using descriptive statistics and tests of homogeneity and association - specifically, chi-square ( $\chi^2$ ). The results showed that the level of knowledge, teaching and safety were the most valued attributes in the definition of teacher competence, assessed as being extremely important to a significant portion of respondents

**Keywords:** Teaching and Learning. Higher Education. Attributes.

## 1 INTRODUÇÃO

No final do século XX, com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e as reformas administrativas de grande parte das funções do Estado, o ensino superior brasileiro passou por um movimento de crescimento. Nas duas últimas décadas, o país tem vivenciado um aumento da

quantidade de Instituições de Ensino Superior (IES), sobretudo em se tratando das escolas privadas (DEMO, 1986; SILVA *et al.*, 2008).

Não obstante as evidências quantitativas, pouco se sabe sobre a qualidade do ensino que é praticado e do nível de aprendizagem que é obtido nas instituições de ensino superior, principalmente sob a perspectiva dos atores envolvidos. Ao se conhecerem os fatores que influenciam no desempenho dos estudantes, podem-se implementar ações que visem à melhoria do processo de ensino-aprendizagem – processo esse que envolve o aluno, o professor, e a instituição (SILVA; OLIVEIRA NETO, 2007). Sendo assim, tanto os alunos como os professores e as próprias instituições de ensino devem discutir e avaliar o ensino, buscando novas alternativas para aumento de sua eficácia e eficiência.

A docência tem sido discutida como um dos determinantes do desempenho dos alunos e da qualidade de ensino (WASELFISZ, 2000), assim, fatores como a formação do professor, sua postura em sala, a expectativa do professor em relação ao aluno, o tipo de relação que se desenvolve entre professor e aluno, a metodologia utilizada pelo docente em sala de aula e tipo de avaliação aplicada podem influenciar na aprendizagem e, conseqüentemente, na qualidade do ensino. No entanto, ainda não é claro o modo como os estudantes percebem esses fatores e como essa percepção de fato influencia na capacidade de aprendizagem ou mesmo na disposição para a aprendizagem entre os estudantes. Esse entendimento é necessário para que os professores de fato possam atualizar e reformular suas práticas, suas competências e, principalmente, seu saber, no sentido de atender, dentro da realidade em que estão inseridos, às necessidades dos envolvidos nas instituições de ensino (SILVA; OLIVEIRA NETO, 2007).

Discussão sobre aspectos que possam influenciar no processo de ensino e aprendizagem têm sido recorrentemente estudados (VASCONCELOS *et al.*, 2005), por sua vez, estes aspectos influenciam na concepção de bom professor e a avaliação do aluno o que pode justificar o interesse de pesquisadores, professores e instituições de ensino pela compreensão sobre quais os atributos mais importantes na concepção dos discentes (MOREIRA, 1988).

Nesse contexto, pautando-se em atributos de competência propostos por Raldi *et al.* (2003) para uma pesquisa realizada entre alunos do curso de Odontologia oferecido por quatro instituições de ensino do Estado de São Paulo, o presente artigo tem como objetivo identificar qual o nível de importância dos atributos de competência do professor na percepção dos alunos de Ciências Contábeis do segundo, quinto e sétimo período de três faculdades do Município de Belo Horizonte, Minas Gerais. Como em qualquer curso superior, a qualidade do ensino de Contabilidade está relacionada a um apropriado sistema pedagógico da universidade e do curso, bem como à qualificação e à atualização permanente (tanto técnica quanto didático-pedagógica) do corpo docente (LAZZARIN *et al.*, 2007). Todavia, vale ressaltar que, como bem aponta Luckesi (1992), os alunos também são elementos importantes no processo educacional e são atores capazes de opinar a respeito de seus mestres. São eles os que podem dar informações reais e fiéis a respeito das práticas cotidianas dos professores, pois as vivenciam concretamente. Dessa forma, ao identificar a opinião dos alunos com relação às competências que devem ter seus professores, o presente estudo proporcionará um instrumento para docentes e instituições de ensino que poderá servir de base para a melhoria do processo ensino-aprendizagem dos cursos de Contabilidade existentes no Brasil.

Além desta introdução, o artigo está dividido nas seguintes seções: (i) Revisão da Literatura, onde são apresentados os tópicos essenciais para a compreensão da temática abordada, incluindo pesquisas anteriores sobre o tema, (ii) Procedimentos Metodológicos, onde são demonstrados os métodos e técnicas utilizadas para a realização do trabalho, (iii) A análise dos dados, onde são discutidos os resultados encontrados e a comparação com estudos anteriores, e por fim, (iv) As considerações finais.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 O PENSAMENTO PEDAGÓGICO CONTEMPORÂNEO

As mudanças sociais ocorridas nos últimos anos implicaram o surgimento de instituições com vocações distintas, destacando-se: (i) ensino e pesquisa; (ii) extensão; e (iii) formação profissional. Esse crescimento, entretanto, vem acompanhado de heterogeneidade entre as instituições de ensino. Por exemplo, enquanto as universidades públicas tendem a focar na pesquisa e extensão, as faculdades, centros universitários e institutos privados de ensino superior possuem um foco na formação profissional (MARTINS, 2002). Processo semelhante na estrutura de ensino superior ocorreu em Portugal a partir de meados da década de 1980, apresentando-se como inerente ao desenvolvimento econômico e social (TEODORO, 2005).

Kuenzer (1997) observa que os fundamentos do processo produtivo introduzidos pela globalização e o neoliberalismo trouxeram implicações para a educação no final do século XX, uma vez que os projetos pedagógicos condicionam-se às demandas de formação intelectual, seja de dirigentes ou trabalhadores. Essas demandas remetem à necessidade de se questionar os aspectos pedagógicos envolvidos no papel do professor (educador no sentido lato) não restringindo à didática ou capacidade de transmissão como uma tecnologia comunicativa isolada. Nesse sentido, Kuenzer (1997) salienta que o educador é um sujeito que se apropria do conhecimento necessário (i.e., de outros campos de conhecimento) para exercer o seu papel. No sentido oposto, pode-se imaginar o professor (profissional sem formação pedagógica) como sujeito que se apropria dos conhecimentos da pedagogia de forma a exercer o seu papel. Essa hipótese considerando as abordagens pedagógicas aplicadas ao ambiente do ensino superior pode ser definida a partir de uma necessidade oriunda do processo de mudança, em que a pluralidade dos estilos de aprendizagem, agitação, coletividade e não linearidade tornaram-se adjetivos presentes nos estudantes contemporâneos (DEMO, 2006).

Duderstadt (2003) atribui à globalização algumas das mudanças substanciais no ambiente educacional, a saber: o conhecimento como commodities de prosperidade econômica, segurança nacional e Welfare State; interdependência entre nações; mudanças demográficas; busca por novas prioridades sociais (pós-guerra fria); e necessidade de pensamento e ações sustentáveis.

Complementarmente, Caufield (1998) e Demo (2006, 2008) destacam que essas mudanças trazem em sua essência o caráter mercadológico fruto da influência norte-americana e um status quo que reforça a exclusão social e a concentração de renda nas elites brasileiras e mundiais. Morin (2006), com uma abordagem universalista, elenca sete saberes necessários à educação do futuro: conhecimento: é importante destacar que o ensino fornece conhecimento, saberes; conhecimento contextualizado: é preciso ter uma visão que possa situar o conjunto (não é a quantidade de informações que gera conhecimento pertinente, é necessária a capacidade de colocá-lo em um contexto); identidade humana: a missão da raça humana é civilizar o pequeno planeta em que vive; compreensão humana: deve-se ensinar sobre compreender uns aos outros e compreender a si mesmo, se autoexaminar, analisar a si próprio; incerteza: é necessário tomar consciência de que as futuras decisões devem ser tomadas contando com o risco do erro e estabelecer estratégias que possam ser corrigidas no processo da ação; condição planetária: os problemas estão todos amarrados uns aos outros; é preciso mostrar que a humanidade vive em uma comunidade de destino comum; antro-po-ética: os problemas da moral e da ética diferem entre culturas e na natureza humana. A antro-po-ética tem um lado social que não tem sentido se não for na democracia. Nessa perspectiva Morin (2006) observa que não é necessário eliminar disciplinas, mas integrá-las, reuni-las uma às outras em uma ciência.

## 2.2 A RELAÇÃO ALUNO X PROFESSOR E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Para Freire (2005), as práticas educacionais tradicionais eram “domesticadoras” e seguiam um padrão comportamental pelo qual o professor era detentor da transmissão do saber e não devia ser questionado, mas apenas ouvido. No entanto, diferentemente desse modelo em que o aluno assume a condição de receptor passivo do conhecimento, Freire (2005) aponta que a educação deve partir do diálogo, isto é, de uma interação entre aluno e professor. Dessa forma, o conhecimento previamente adquirido pelo aluno, em sua prática de vida, assume importância tão grande quanto aquele trazido pelo professor. A educação se torna uma troca, uma construção conjunta de saberes.

Nas palavras de Demo (2008, p. 18), “aprender não advém necessariamente de ensinar”. O aprendizado humano se dá pela forma como a mente do indivíduo percebe os símbolos experimentados, codifica-os e atribui significados aos mesmos. Nesse sentido, um ambiente adequado à aprendizagem requer: participação do sujeito (aluno) e técnicas e processos didáticos reconstrutivistas e interpretativos que estimulem o sujeito (aluno).

Assim, a relação entre o aluno e o professor é exposta pela pedagogia como fundamental ao processo de aprendizagem. Alonso (2005, p. 28) observa que “a qualidade do processo de aprendizagem tem na convivência seu elemento catalisador”. Essa convivência refere-se de forma ampla à relação professor-aluno-colegas. Segundo a autora, o contato direto com outros alunos, professores e tutores, seja por meios tradicionais ou modernos (tecnologias aplicadas na modalidade EAD), “cria situações de convivência que permitem a troca de experiências e informações, possibilitando reelaborações do conhecimento produzido e em produção”.

Para Rogers (1972), a relação aluno-professor deve estabelecer um ambiente em que a integridade e autenticidade do professor, aliadas à empatia ao aluno, constituem fatores decisivos para a potencialização do processo de aprendizagem. Com posicionamento semelhante, Santos (2001) afirma que o comportamento do professor em sala de aula se destaca como um fator relevante no processo de aprendizagem e que a relação aluno-professor tem um papel delimitador entre a facilitação ou barreira à aprendizagem. Na mesma direção Ricoeur (1969) defende que o contato aluno-professor exige reciprocidade e colaboração: de um lado, o aluno contribui para a renovação de aprendizagem do professor (conteudista ou relacional) e, de outro, o professor contribui para com o aluno no aspecto de construção do seu objetivo pessoal.

Diante disso, a discussão sobre o processo de ensino aprendizagem pressupõe a abordagem de temas que perpassam desde o conceito estrito de aprendizagem até a relação aluno-professor, considerando a respectiva responsabilidade de cada ator (principal-coadjuvante; coadjuvante-principal). Nesse sentido, Santos (2001) destaca que aprender é diferente de ensinar: o aprender atribui ao aluno o papel de ator no processo e ao professor o de coadjuvante, sendo que, para que se atinjam os objetivos, a interação e sinergia devem estar presentes no processo. Isso implica que cabe aos docentes e discentes compreenderem essa mudança de paradigma, sobretudo nos dias atuais em que a tecnologia da informação tem obrigado ao questionamento da cultura pedagógica (MORIN, 2006).

A partir das teorias de Skinner (1968), Piaget (1969) e Gagne (1971), podem-se elencar três pressupostos comuns ao processo de aprendizagem: O aluno é sujeito do processo, sendo o professor o agente facilitador da aprendizagem; As técnicas de ensino devem observar as características individuais do educando, haja vista a pluralidade de processos educativos individuais; e A ordenação lógica dos conteúdos é condição *sine qua non* ao processo de aprendizagem.

Abreu e Masetto (1996, 71-72) expõe que o processo de aprendizagem se classifica em cognitivo, de desenvolvimento de habilidades e de atitudes. A interação entre esses tipos originam perfis de

aprendizagem que variam do cognitivo ao da capacidade de decidir e assumir responsabilidades sociopolíticas. Os autores destacam que qualquer que seja o perfil identificado, alguns princípios podem ser destacados:

Toda aprendizagem precisa ser significativa para o aluno (não mecanizada), ou seja, deve estar relacionada com conhecimentos, experiências e vivências do aluno, permitindo-lhe formular problemas e questões de interesse, entrar em confronto experimental com problemas práticos relevantes, participar do processo de aprendizagem e transferir o que aprendeu para outras situações da vida; Toda aprendizagem é pessoal; Toda aprendizagem precisa visar a objetivos realísticos; Toda aprendizagem precisa ser acompanhada de *feedback* imediato (ser um processo contínuo); Toda aprendizagem precisa estar embasada em um bom relacionamento entre os elementos que participam do processo: aluno, professor e colegas de turma.

Moreira (1986) aponta como elementos do processo de aprendizagem: o professor, o aluno, o conteúdo e o ambiente. Segundo esse modelo, o aluno contribui com a capacidade, experiência, esforço e dedicação. Constituem características importantes à contribuição do aluno a estrutura socioeconômica e a saúde. O conteúdo é o elemento que se refere à adequação das disciplinas ao valor e significado para o aluno, bem como sua aplicabilidade no dia a dia profissional. O ambiente se refere especificamente aos valores e crenças disseminados pela escola, sobretudo àqueles que fundamentam o conceito de processo de aprendizagem. Por fim, o professor contribui com a habilidade de interação com o aluno (relacionamento), domínio teórico (capacidade cognitiva) e comprometimento com o processo de aprendizagem. Quanto à participação do professor no processo de aprendizado, Santos (2001, p. 70), afirma que “o bom ensino está condicionado ao amor do professor à ciência e aos alunos”, sendo necessário que esse entusiasmo seja revertido em metodologias adequadas que sirvam de incentivo para os alunos. Contudo, o referido autor destaca que existe uma lacuna no cenário atual: observa-se um preparo técnico suficiente e necessário (ou aproximado) existente no professor, mas uma endógena deficiência na área pedagógica e educacional.

## 2.3 O CONCEITO DE BOM PROFESSOR

O conceito de bom professor carrega em si uma crítica comum ao olhar científico, que é o aspecto subjetivo, incluso na definição do adjetivo “bom”. Independentemente dessa crítica, trata-se de um conceito com importantes implicações pedagógicas. Segundo Pimenta (1997), ser “bom professor” é uma identidade em permanente construção, que adquire significados conforme os contextos, os momentos histórico-sociais e pessoais, os valores e as finalidades que a sociedade, o professor e os alunos atribuem à educação.

Como aponta Ghiraldelli (1997, p. 248), na era do Iluminismo, o ideal de liberdade definia que “o natural do homem seria a liberdade”. Isso implicava afirmar que a educação deveria libertar o homem da escuridão e permitir o reencontro “consigo mesmo”. Essa liberdade somente seria preenchida com o processo educativo. O bom professor, por essa abordagem, é definido pela capacidade de libertar o indivíduo da alienação e da paixão.

Já na sociedade definida a partir do século XIX, o trabalho tornou-se o sentido do mundo e, diante dessa perspectiva, o bom professor era definido por sua capacidade de formar o indivíduo para a inserção social por meio do trabalho. Nesse momento histórico, tornar-se autêntico indivíduo é ser trabalhador, ser profissional (GHIRALDELLI, 1997).

Por fim, na era tecnicista, o discurso pedagógico dominante destacava que o papel do professor consistia em “treinar e adestrar jovens para atividades circunscritas” (GHIRALDELLI, 1997, p. 256). Nesse período, o professor, possuidor de um conjunto de “técnicas de adestramento”, desenvolve habilidades necessárias à sobrevivência do indivíduo. Compete apontar, contudo, que as instituições

de ensino atuais, conforme assevera Cunha (1992), não têm definições próprias do “bom professor”, sendo as características e/ou atributos que compõem a ideia de “bom” frutos do julgamento individual. O aluno faz a sua própria construção de “bom professor”, mas essa construção está localizada em um contexto histórico-social e, por isso, não é fixa, modificando-se conforme as necessidades dos seres humanos situados no tempo e no espaço. Por outro lado, Amaral (2009) define o bom professor como um pesquisador em sua área de conhecimento que tenha ao mesmo tempo capacidade de transmitir a síntese do conhecimento acumulado até então, concluindo que o bom professor é aquele capaz de ensinar. O professor deve ser capaz de “auxiliar os alunos na transformação de informações em conhecimento” (AMARAL, 2009, p. 28).

## 2.4 PESQUISAS SOBRE O TEMA

Na perspectiva de Gabrielli e Pelá (2004) o professor ideal possui domínio da disciplina, clareza na linguagem e explicação, segurança e domínio na condução do ensino, bem como das metodologias de ensino, e ainda habilidades relacionais, tais como saber lidar com o aluno e, sobretudo, manter o controle emocional.

Em outro trabalho, por meio de uma abordagem empírica, Souza (2003) confrontou o papel do professor pelas teorias pedagógicas mais atuais com as representações construídas por um grupo de estudantes universitários do curso de Odontologia acerca das características, saberes e atitudes consideradas como atributos de um “bom professor”. Os resultados revelaram que a representação de “bom professor” está fortemente alicerçada nos saberes ligados à capacidade de transmissão de conteúdos e habilidades afetivas, ainda que os alunos se assumam, em alguma medida, como sujeitos do processo educativo.

Também de forma empírica, Lazzarin *et al.* (2007, p. 98), investigando o papel do professor pela percepção de alunos de Odontologia, concluem que emergiu “uma nova relação entre professor-aluno” e que o repensar sobre o papel do docente no estímulo a uma mudança de papéis (i.e., o aluno como sujeito no processo) caracteriza-se como um desafio à profissão. Com uma abordagem igualmente empírica, Gradvhol *et al.* (2009), realizaram um trabalho que teve por objetivo analisar o perfil dos professores de ensino superior a partir da importância atribuída pelos estudantes de graduação em Contabilidade na Cidade de Fortaleza (CE). Em síntese, os atributos didática, conhecimento teórico, experiência de mercado, relacionamento e exigência foram considerados relevantes pelos estudantes, sendo a didática do docente o atributo considerado mais importante para compor o perfil de um bom professor.

Cunha (1988) propôs desvendar quem era, na época, o “bom professor” sob uma perspectiva metodológica que elucidasse o contexto histórico-social em que essa percepção é construída. Os resultados do estudo mostraram que a ideia de “bom professor”, por ser valorativa, é uma construção histórica que está presente na expectativa dos alunos através de valores que institucionalmente são passados em nossa sociedade.

## 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Quanto aos objetivos, esta pesquisa classifica-se como descritiva, pois visa identificar as características do bom professor na perspectiva dos estudantes de Ciências Contábeis (CERVO *et al.*, 2007; MALHOTRA, 2006; MARTINS; THEOPHILO, 2007). Quanto aos procedimentos, classifica-se como de levantamento ou survey, com utilização de questionário para coleta de dados. Gil (2002, p. 50) caracteriza survey como um processo de “solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa, obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados”.

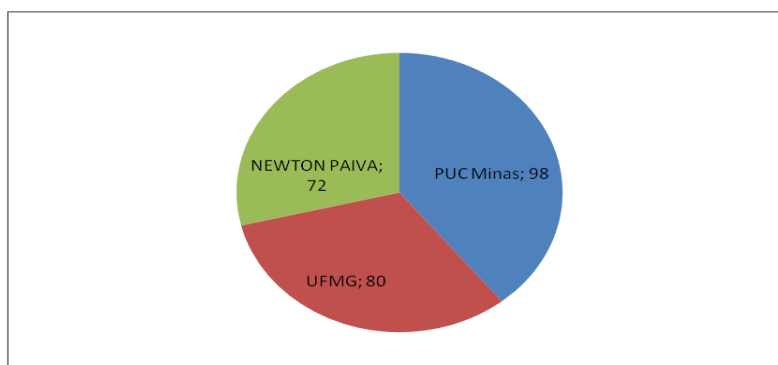
Quanto à abordagem do problema, a pesquisa caracteriza-se como quantitativa, pois utiliza predominantemente técnicas estatísticas na análise dos dados. Nesse sentido, as técnicas quantitativas podem utilizar (i) estatística descritiva, (ii) probabilidade e/ou (iii) inferência estatística (MAGALHÃES; LIMA, 2008). Usualmente, as pesquisas fundamentadas na abordagem quantitativa, utilizam simultaneamente as três vertentes mencionadas anteriormente, pois descrevem os dados em forma de gráficos e tabelas, analisam a probabilidade de ocorrência de fenômenos e/ou ainda realizam inferências sobre os fenômenos estudados.

A amostra apresenta-se como fator relevante no processo de pesquisa, pois pode limitar ou potencializar a capacidade de generalização acerca do problema em estudo. Basicamente, as amostras podem ser probabilísticas ou não probabilísticas. As primeiras são aquelas obtidas a partir de seleção aleatória, ou seja, não tendenciosa. Já as segundas carregam um viés ou tendenciosidade, não possibilitando inferências generalizadoras (MEGLIORINI *et al.*, 2008).

A presente pesquisa utilizou uma amostra não probabilística por acessibilidade. Esse tipo de amostra não possibilita fazer afirmações conclusivas (MEGLIORINI *et al.*, 2008), mas atende aos objetivos exploratórios da presente pesquisa. A seleção realizada por acessibilidade foi definida a partir de contatos dos pesquisadores com coordenadores de cursos em faculdades e universidades privadas e públicas de Belo Horizonte/MG. Foi aplicado, de 1o de fevereiro a 23 de abril de 2010, um questionário no segundo, quinto e sétimo período do curso de Ciências Contábeis de três faculdades que permitiram o acesso dos pesquisadores aos alunos. A aplicação do questionário em diferentes períodos se deu com o intuito de verificar possíveis diferenças entre a percepção dos alunos ao longo do curso. Obteve-se um total de 250 participantes do curso de Ciências Contábeis no turno noturno, distribuídos entre as faculdades conforme apresentado no GRAF. 01. A aplicação dos questionários apenas aos alunos do turno noturno se deu em função de manter a comparabilidade, haja vista que 2 instituições não possuíam o curso de Ciências Contábeis no turno da manhã ou tarde.

O referido questionário foi adaptado do trabalho de Raldi *et al.* (2003), o qual possui 19 perguntas, todas fechadas, que visavam identificar a importância dada pelos alunos a atributos de competência do professor, bem como a constituições do material didático e à metodologia de ensino adotada. O questionário aplicado para fins da presente pesquisa foi dividido em duas partes, sendo que a primeira apresenta nove questões fechadas, relacionadas diretamente ao problema de pesquisa proposto e a segunda objetivou identificar as características dos respondentes por meio de nove questões também fechadas.

**Gráfico 1:** Quantidade de participantes por instituição



Fonte: Dados da pesquisa

Para avaliar homogeneidade e associação entre os atributos do “bom professor” no decorrer do curso de Ciências Contábeis, adotou-se o teste de qui-quadrado. Esse teste permite a verificação de homogeneidade entre estratos amostrais, ou seja, permite identificar se existem diferenças



estatisticamente significativas entre os alunos das instituições pesquisadas (MAGALHÃES; LIMA, 2008; MEGLIORINI *et al.*, 2008; HUOT, 1999; FYELD, 2009).

Para a análise de homogeneidade do grau de importância conferida aos atributos, testaram-se as seguintes hipóteses:

H0 = Não existem diferenças significativas no grau de importância conferido aos atributos de um bom professor pelos alunos das instituições participantes.

H1 = Existem diferenças significativas no grau de importância conferido aos atributos de um bom professor pelos alunos das instituições participantes.

Complementarmente buscou-se analisar de homogeneidade dentre os períodos pesquisados, do grau de importância conferida aos atributos, testaram-se as seguintes hipóteses:

H0 = Não existem diferenças significativas no grau de importância conferido aos atributos de um bom professor pelos alunos do período (2º, 5º e 7º).

H1 = Existem diferenças significativas no grau de importância conferido aos atributos de um bom professor pelos alunos do período (2º, 5º e 7º).

Para avaliar se havia diferença significativa no nível de dedicação dos alunos, o que poderia influenciar na percepção dos alunos, buscou-se analisar a homogeneidade do tempo médio de estudos entre os alunos das instituições participantes, testando-se as seguintes hipóteses:

H0 = Não existem diferenças significativas no tempo médio de estudos extraclasse dos alunos das instituições participantes.

H1 = Existem diferenças significativas no tempo médio de estudos extraclasse dos alunos das instituições participantes.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados evidenciaram características relativas aos alunos de Ciências Contábeis das instituições de ensino superior participantes, sendo que 81% são solteiros; 61,2% e 22,4% têm idade entre 18 e 24 e entre 24 e 30 anos, respectivamente; e 53,60% são do gênero feminino. Os resultados para a variável “gênero” estão consolidados na Tabela 1.

**Tabela 1:** Distribuição de gênero e período dos participantes

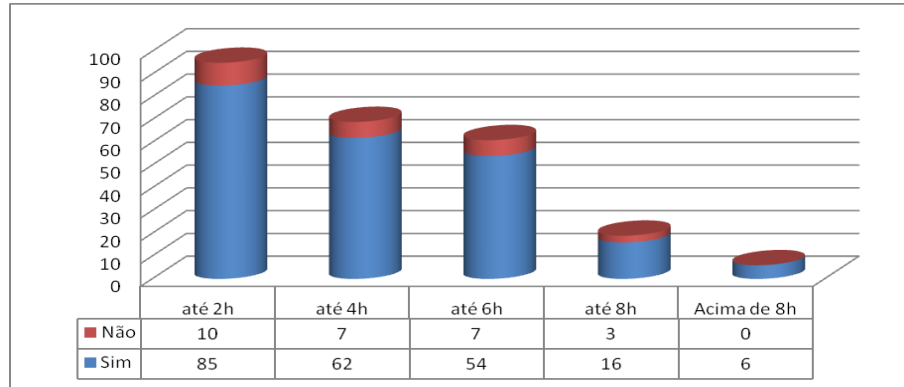
INSTITUIÇÃO	GÊNERO		PERÍODO			TOTAL
	MASCULINO	FEMININO	2º.	5º.	7º.	
PUC Minas	33	65	34	24	40	98
UFMG	43	37	50	14	16	80
Newton Paiva	40	32	19	34	19	72
Total	116	134	103	72	75	250

Fonte: dados da pesquisa

Estes resultados são semelhantes à pesquisa de Souza *et al.* (1993), realizada na Universidade Estadual de Maringá com o intuito de identificar o perfil do alunado daquela instituição. Naquela pesquisa, identificou-se que 53% dos alunos eram do gênero feminino, 84,5% eram solteiros, e 15,20% tinham idade entre 25 e 30 anos.

Do total de participantes, 89,2% desenvolvem atividades remuneradas, o que indica uma restrição de tempo na maioria dos alunos para a dedicação aos estudos. Entretanto, conforme mostra o GRAF. 02, observa-se que, contrariando as expectativas, tanto os alunos que não trabalham como os que trabalham, apresentam uma carga horária de 2 a 6 horas de estudos extraclasse por semana.

**Gráfico 2:** Desenvolvimento de atividades profissionais x Tempo de estudo extraclasse semanal



Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que a maioria (80%) dos alunos estuda de 2 a 6 horas por semana, independentemente de desenvolverem ou não atividade profissional. Esse resultado parece similar ao de Carelli e Santos (1998), em cuja pesquisa junto a alunos dos cursos de Farmácia, Engenharia e Psicologia, verificou-se que os alunos do curso noturno estudavam, respectivamente, em média 8,5 horas, 6 horas e 5 horas por semana.

Realizando o teste de qui-quadrado, constata-se que existe relação de dependência entre a instituição e o tempo médio de estudos extraclasse e também entre a dedicação exclusiva ou não aos estudos e o tempo médio de estudos extraclasse ( $p = 0,008$ ). Considerando que  $p < 0,05$ , deve-se rejeitar a hipótese nula ( $H_1$ ) de que o tempo médio de estudo independe da instituição onde o aluno estuda e da realização de atividades profissionais.

Destaca-se que 15% dos alunos da UFMG afirmaram realizar até 8 horas semanais de estudos extraclasse, enquanto esse percentual foi de 7,60% e 5,10% para os alunos da Newton Paiva e da PUC Minas, respectivamente. Esta relação era esperada, pois estima-se que alunos que estudam em escolas públicas não trabalhem e, além disso, se dediquem mais do que os alunos de escolas privadas. Quanto ao não desenvolvimento de atividades profissionais, os dados apresentam resultados divergentes da expectativa, pois 90% dos alunos afirmaram desenvolver atividade profissional (incluindo os alunos de escolas públicas). Isso implica que a expectativa de que os alunos de escolas públicas em sua maioria não trabalhem, não foi observada na presente amostra.

Nota-se, a partir da Tabela 2, que o nível de significância foi inferior a 0,05, o que nos possibilita inferir que existe diferença estatisticamente significativa quando comparadas as 3 instituições participantes e o tempo médio de estudos extraclasse, ou seja, os alunos das universidades participantes se dedicam de maneiras diferentes às atividades desenvolvidas.

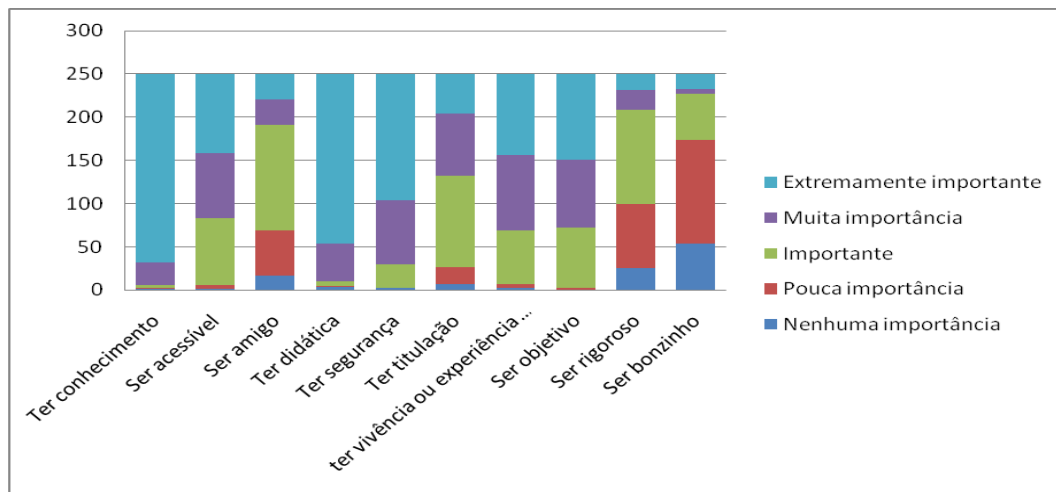
**Tabela 2:** Associação entre Instituição x Tempo médio de estudo extraclasse

	VALOR	GL	SIG.ASSINTÓTICA	SIG.EXATA - BILATERAL	SIG.EXATA - UNILATERAL
Pearson qui-quadrado	20,709	8	,008*		
Razão de verossimilhança	22,244	8	,004		
Teste exato de Fischer	17,747			,017	
Associação linear por linear	,494	1	,482	,493	,253
Casos válidos	250				

Fonte: dados da pesquisa

Nota: \* Total de células com frequência absoluta menor que cinco é de 20%, estando dentro do limite aceitável. O menor valor esperado é 1,73.

Quando perguntados sobre o grau de importância dos atributos do professor propostos por Raldi *et al.* (2003), os alunos apontaram como os principais, o nível de conhecimento, habilidade didática e segurança quanto ao conteúdo (Gráfico 3). Esse resultado evidencia uma expectativa do corpo discente quanto ao nível de conhecimento do professor e sua capacidade de transmiti-lo aos alunos. Verifica-se também que a maioria dos alunos atribui pouca importância ao fato do professor ser “bonzinho”, o que, analisado juntamente com o rigor do professor na condução dos trabalhos, indica que os alunos não esperam ter um professor “bonzinho”, mas sim, um docente com a habilidade de ensiná-los e com um nível de rigor adequado. Esses achados corroboram parcialmente os estudos de Raldi *et al.* (2003) e Gradvhol *et al.* (2009).

**Gráfico 3:** Nível de importância dos atributos de competência do professor

Fonte: Dados da pesquisa

Realizando testes de homogeneidade ( $\chi^2$ ) no grau de importância atribuído pelos participantes da amostra, verificou-se, conforme mostra a Tabela 3, que existem diferenças estatisticamente significativas entre as respostas apresentadas pelos alunos das três instituições participantes. Todos os atributos analisados apresentaram um padrão de respostas com nível de significância que nos permite rejeitar  $H_0$ , ou seja, o grau de importância atribuído pelos alunos diferem significativamente.

**Tabela 3:** Resultados do teste  $\chi^2$  e nível de significância

ATRIBUTOS	QUI- QUADRADO	SIG.ASSINTÓTICA
Ter conhecimento	714,36	0,000000
Ser acessível	150,88	0,000000
Ser amigo	142,36	0,000000
Ter didática	557,88	0,000000
Ter segurança	300,52	0,000000
Ter titulação	128,92	0,000000
Ter vivência ou experiência profissional	155,56	0,000000
Ser objetivo	85,14	0,000000
Ser rigoroso	129,52	0,000000
Ser bonzinho	159,00	0,000000

Fonte: Dados da pesquisa

Analisando-se por período o nível de importância atribuído pelos alunos (Tabela 4), os resultados aproximam-se de quando analisados em conjunto. As únicas exceções são os atributos acessibilidade para os alunos do sétimo período e objetividade para os alunos do quinto período.

A homogeneidade da importância atribuída pelos alunos do sétimo período quanto ao atributo “ser acessível” pode relacionar-se com uma mudança da autonomia de alguns estudantes, o que faria com que estes demandassem do professor uma necessidade de discussão e, portanto, este atributo se torna importante. Destaca-se, inclusive, que esse período compreende em sua maioria o início da elaboração dos Trabalhos de Conclusão de Curso.

**Tabela 4:** Resultados do teste  $\chi^2$  e nível de significância por período

ATRIBUTOS	SEGUNDO PERÍODO		QUINTO PERÍODO		SÉTIMO PERÍODO	
	QUI- QUADRADO	SIG. ASSINTÓTICA	QUI- QUADRADO	SIG. ASSINTÓTICA	QUI- QUADRADO	SIG. ASSINTÓTICA
Ter conhecimento	218,02	0,00000	110,58	0,00000	67,21	0,00000
Ser acessível	28,07	0,00000	40,78	0,00000	4,16	0,12493
Ser amigo	64,33	0,00000	56,19	0,00000	30,53	0,00000
Ter didática	138,2	0,00000	111,89	0,00000	96,32	0,00000
Ter segurança	109,18	0,00000	55,67	0,00000	34,16	0,00000
Ter titulação	58,7	0,00000	39,25	0,00000	35,07	0,00000
Ter vivência ou experiência profissional	68,89	0,00000	23	0,00000	21,69	0,00008
Ser objetivo	8,52	0,01410	1,33	0,51340	22,76	0,00005
Ser rigoroso	41,81	0,00000	69,39	0,00000	36,27	0,00000
Ser bonzinho	44,33	0,00000	34,33	0,00000	63,73	0,00000

Fonte: Dados da pesquisa

Realizaram-se também testes de correlação entre as variáveis estudadas e identificaram-se correlações nas variáveis apresentadas na Tabela 5. Dentre elas, destaca-se a associação positiva entre acessibilidade e segurança, a qual é coerente na medida em que se espera que um professor com maior domínio técnico e didático tenha mais segurança e, portanto, seja mais acessível aos alunos, sobretudo quanto a questionamentos acerca da temática ensinada. Outra correlação positiva

de destaque é aquela entre a titulação e o nível de rigor – associação essa também esperada na medida em que professores com um nível de qualificação maior, bem como aqueles com alto nível de experiência, tendem a ser potencialmente mais rigorosos. Nesse sentido, o alto grau de importância atribuído a uma dessas variáveis tem implicações para o nível atribuído a outra.

**Tabela 5:** Atributos com correlação significativa

ATRIBUTOS		r
Ser amigo	Ser acessível	0,38
Ter segurança	Ser acessível	0,34
Ser bonzinho	Ser amigo	0,41
Ter segurança	Ter didática	0,36
Ser objetivo	Ter segurança	0,33
Ter vivência ou experiência profissional	Ter titulação	0,39
Ser rigoroso	Ter titulação	0,34
Ser objetivo	Ter vivência ou experiência profissional	0,39
Ser rigoroso	Ter vivência ou experiência profissional	0,31

Fonte: Dados da pesquisa

\*Apresentou-se apenas aqueles com coeficiente (r) acima de 0,30.

As demais variáveis apresentaram coeficiente de correlação inferior a 0,30, o que evidencia baixa influência de uma variável na outra.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou evidenciar o nível de importância atribuída às variáveis propostas por Rhaldi *et al.* (2003) por 250 alunos do segundo, quinto e sétimo período do curso de Ciências Contábeis de três instituições de ensino superior da cidade de Belo Horizonte/MG. Os resultados evidenciaram que nível de conhecimento, didática e segurança foram os atributos mais valorizados na definição de competência do professor, sendo avaliados como extremamente importantes para uma parcela significativa dos respondentes. Outros atributos, tais como, acessibilidade, titulação, experiência e objetividade seguiram como relevantes na avaliação dos alunos, que atribuíram, em grande medida, nível de importância variando entre muito e extremamente importante (Gráfico 3).

Os resultados encontrados assemelham-se aos estudos de Cunha (1988), Carelli e Santos (1998), Souza (2003), Lazzarin *et al.* (2007), Gabrielli e Pelá (2004) e Gradvhol *et al.* (2009). Os resultados desses trabalhos identificaram que, em sua maioria, os alunos participantes são do sexo feminino, solteiros e estudam semanalmente de 2 a 6 horas além das horas em sala de aula. Esses alunos valorizam o conhecimento do professor sobre o conteúdo da disciplina, ou seja, esperam que o docente tenha domínio do tema, e também esperam que seu professor tenha uma habilidade de ensinar, ou seja, possua capacidade didática, isto é, capacidade de “ensinar” ou transmitir conhecimento. O terceiro atributo de destaque na avaliação dos alunos pesquisados é a segurança, a qual é um atributo estritamente ligado ao nível de conhecimento e, por certo, à didática. Professores com maior nível de conhecimento tendem a possuir alto nível de segurança, o que contribui substancialmente ao aprendizado dos alunos na medida em que eles também terão segurança no conhecimento transmitido.

De forma a validar a homogeneidade das respostas, realizou-se o teste do qui-quadrado ( $\chi^2$ ). Os resultados evidenciaram que as respostas dadas pelos alunos das três instituições participantes não

são homogêneas, ou seja, considerando-se as diferenças institucionais e dos períodos observados, não existe um padrão de respostas sobre o grau de importância dos atributos propostos por Raldi *et al.* (2003). Verificou-se também que os alunos não se dedicam em níveis similares, o que reforça a expectativa do senso comum de que alunos de instituições públicas estudam em níveis diferenciados em relação aos alunos de instituições privadas.

Guardadas as limitações da amostra, o que inviabiliza a generalização, tais atributos influenciam na percepção do aluno sobre as competências essenciais de um docente e, por conseguinte na concepção de bom professor que conforme visto advém de elementos históricos e contextualmente construídos e que se relacionam com o processo de ensino-aprendizagem que depende, sobretudo de aspectos individuais (o sujeito), institucionais (a instituição) e contextual (o contexto), nesse sentido as instituições e os docentes devem buscar estratégias que possibilitem fomentar o nível de conhecimento, a habilidade didática e a segurança.

Destaca-se ainda que, o atributo “ser bonzinho” foi um daqueles que menor percepção de importância teve, o que é coerente com o peso dado aos três principais atributos, pois espera-se que o nível de conhecimento, capacidade didática e a segurança, possibilitem ao professor desenvolver um trabalho de qualidade e por sua vez avaliar o processo com um nível de exigência que possa influenciar na classificação de professor “bonzinho” ou não. Os resultados não possibilitam fazer esse tipo de inferência, entretanto pode-se sugerir que essa relação seja razoável de se esperar.

Adicionalmente, observa-se que o nível de rigor é um atributo classificado em sua maioria como importante e extremamente importante, o que reforça uma possível associação entre os atributos que mais se destacaram o nível de rigor. Apesar de o coeficiente de correlação entre a variável “ser rigoroso” e as que mais se destacaram como mais importantes ter sido abaixo do apresentado na TAB.5, há que se investigar com mais detalhe tal relação e caso de fato não seja significativo, como esses docentes que possuem os atributos principais avaliam e “cobram” de seus alunos? Quais as estratégias adotadas para que verifiquem que houve um aprendizado suficiente a partir do curso dado aos discentes?

Enfim, os atributos que se destacaram como os mais ou menos importantes, podem ser utilizados por docentes e instituições para repensarem suas práticas de contratação, seleção e treinamento de pessoal para a segunda e fazerem uma autocrítica de suas práticas em sala de aula para que se busque a melhoria da percepção dos alunos e, por conseguinte a melhoria do processo de ensino e aprendizagem no médio e longo prazo.

Por fim, cabe sublinhar que esse estudo cumpriu o seu objetivo de verificar o nível de importância dos atributos para a definição de um bom professor. Contudo, o tamanho da amostra apresenta-se como uma limitação à capacidade de generalização dos resultados, de modo que se sugere a ampliação da amostra para uma futura construção de conceito mais robusto de “bom professor”, além do estabelecimento de possíveis correlações entre variáveis, como idade e origem institucional. Outra proposta para pesquisas futuras é entender em mais profundidade o que é um bom professor contemporaneamente? O que se espera? Qual o nível de aprendizado dos discentes? Qual o desempenho obtido? Como é percebido o relacionamento professor-aluno? Nos cursos de Ciências Contábeis pesquisados, não foram encontradas diferenças no perfil dos alunos de instituições públicas e privadas, o que indica uma possível existência de uma endogenia característica de cada curso, ou seja, os cursos provavelmente atraem pessoas com determinado perfil.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em sala de aula: prática e princípios teóricos**. São Paulo: MG Ed. Associados, 1996.

ALONSO, K. M. Algumas considerações sobre a educação a distância, aprendizagens e a gestão de sistemas não-presenciais de ensino. In: PRETI, O. (Org.). **Educação à distância**: ressignificando práticas. Brasília: Liberlivro Editora, 2005. p. 17-38.

AMARAL, A. L.. Significados e Contradições nos processos de formação de professores. In: XV ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, Belo Horizonte, 20 a 23 de abril de 2010. **Anais...** Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010.

CARELLI, M. J. G; SANTOS, A. A. A. Condições temporais e pessoais de estudo em universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 2, n. 3, p. 265-278, 1998.

CAUFIELD, C. **Masters of Illusion**: the World Bank and the poverty of nations. New York: Henry Holt and Company, 1998.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CUNHA, M. I. **A prática pedagógica do bom professor**: influências na sua educação. 1988. 187 fls. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1988.

\_\_\_\_\_. **O bom professor e sua prática**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1992.

DEMO, P. A universidade precisa renascer. **Caderno de Pesquisa** [online]. 1986, n.57, pp. 86-95. ISSN 0100-1574.

\_\_\_\_\_. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Metodologia para quem quer aprender**. São Paulo: Atlas, 2008.

DUDERSTADT, J. J. **A university for the 21st century**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

FYELD, A. **Descobrimos a Estatística usando o SPSS**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GABRIELLI, J. M. W.; PELÁ, N. T. R. O professor real e o ideal na visão de um grupo de graduando em enfermagem. **Revista Escola de Enfermagem USP**, n. 38, p. 168-174, 2004.

GAGNÉ, R. **Como se realiza a aprendizagem**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1971.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. O que é um “bom professor”? O professor no discurso pedagógico do mundo moderno e contemporâneo. **Educação e Filosofia**, v. 11, n. 21-22, p. 245-262, jan./jun. e jul./dez. 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRADVOHL, R. F.; LOPES, F. F. P.; COSTA, F. J. O perfil do bom professor de contabilidade: uma análise a partir da perspectiva de alunos de cursos de graduação. In: 9º CONGRESSO DE CONTABILIDADE E CONTROLADORIA DA USP, São Paulo, 26-27 jul. 2009. **Anais...** São Paulo, 2009.

HUOT, R. **Métodos quantitativos para as ciências humanas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

KUENZER, A. Z. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. **Educação & Sociedade**, v. 19, n. 63, p. 105-125, 1997.

LAZZARIN, H. C.; NAKAMA, L.; CORDONI JR., L. O papel do professor na percepção dos alunos de odontologia. **Saúde e Sociedade**, v. 16, n. 1, p. 90-101, jan.-abr. 2007.

LUCKESI, C.C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

MAGALHÃES, M. N.; LIMA, A. C. P. **Noções de probabilidade e estatística**. 6. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MARTINS, C. B. O ensino superior no Brasil: o setor privado. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 48, p. 197-203, 2002.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para as ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007

MEGLIORINI, E.; WELFORD, E. F. J.; HOLANDA, V. B. Amostragem. In: CORRAR, L. J.; THEÓPHILO, C. R. (Org.). **Pesquisa operacional: para decisão em contabilidade e administração**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008. p. 19-74.

MOREIRA, D. Elementos para um plano de melhoria do ensino universitário ao nível de instituição. **Revista IMES**, ano III, n. 9, p. 28-32, mai./ago. 1986.

MOREIRA, Daniel Augusto, Fatores influentes na avaliação do professor pelo aluno: uma revisão, **Educação e Seleção**, n. 17, jan./ jun., 1988.

MORIN, E. **Os saberes necessários à educação do futuro**. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Ed. Forense, 1969.

PIMENTA, S.G. **A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na Licenciatura**. Campinas: Papirus, 1997.

RALDI, D. P.; MALHEIROS, C. F.; FRÓIS, I. M.; LAGE-MARQUES, J. L. O papel do professor no contexto educacional sob o ponto de vista dos alunos. **Revista da ABENO**, v. 3, n. 1, p. 15-23, 2003.

RICOEUR, P. Reconstruir a universidade. **Revista Paz e Terra**, n. 9, p. 51-59, 1969.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1972.

SANTOS, S. C. O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos “sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior”. **Caderno de Pesquisas em Administração**, v. 8, n. 1, jan./mar. 2001.

SILVA, W. M.; BIDO, D. S.; FORTE, D. Identificando atributos que influenciam o desempenho do professor de finanças: evidências empíricas por meio de Equações Estruturais. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 32, Rio de Janeiro, 06 a 10 de setembro de 2008. **Anais...** Rio de Janeiro: ENANPAD, 2008.

SILVA, D. M.; OLIVEIRA NETO, J. D. O. O impacto dos estilos de aprendizagem no ensino de contabilidade. In: 7º CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, São Paulo, 26 e 27 de julho de 2007. **Anais...** São Paulo: 2007

SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: E.P.U., 1968.

SOUZA, F. A. **O bom professor: um olhar do estudante de Odontologia na perspectiva das representações sociais**. 2003. 170fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

SOUZA, J. T. P. Estudo do aluno universitário para construção de um projeto pedagógico. **Série Documental/Relatos de Pesquisa**, n. 4, maio de 1993.

TEODORO, A. Ensino superior: tendências e desafios no caso português. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. (Org.). **Ensinar e aprender no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Editora Mackenzie, 2005. p. 13-33.



VASCONCELOS, A.A.; SILVA, A.C.G.; MARTINS, J.S.; SOARES, L.J. A presença do diálogo na relação professor-aluno. In: V COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, Recife, 19-22 set. 2005. **Anais...** Recife, 2005.

WASELFISZ, J. **Recursos escolares fazem diferença?** Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2000.